

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INTEGRAL**  
***CAMPUS ERECHIM***

SUZANE FÁTIMA FOSSATI

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE**  
**ERECHIM/RS**

Erechim, RS, fev. 2014

SUZANE FÁTIMA FOSSATI

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ERECHIM/RS**

Monografia apresentada à UFFS, *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Integral, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Me. Zoraia Aguiar Bittencourt.

Erechim, RS, fev. 2014

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa, com muito amor, a minha maravilhosa família, em especial aos meus pais, que sempre me apoiaram e contribuíram para a minha formação acadêmica.

A meu noivo, que sempre me apoiou e incentivou para a realização de meus ideais, encorajando-me a enfrentar todos os momentos difíceis de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, por me dar força, coragem e me iluminar nesta etapa da minha vida.

Aos meus pais, que me incentivaram do início ao fim deste curso, pela compreensão, pela confiança depositada, pelo incentivo nos momentos difíceis e, principalmente, por acreditarem em mim, dando-me força e credibilidade para a realização deste trabalho.

A minha professora orientadora Zoraia Aguiar Bittencourt, pela paciência, pela dedicação, pela sua experiência compartilhada comigo, pela competência, por seu olhar crítico e construtivo, que me auxiliou de forma segura para a construção da monografia, serei eternamente grata.

Aos meus amigos, que ouviram meus desabafos, pela compreensão, sinceridade, carinho, que me estimularam para concluir esta caminhada.

A todos que contribuíram para esta conquista acadêmica, muito obrigada.

## RESUMO

O presente estudo tem como finalidade investigar a prática avaliativa nas escolas de Educação Integral do município de Erechim/RS, no esforço de compreender como a avaliação está sendo proporcionada. A pesquisa justifica-se pelo fato de se compreender a importância de uma avaliação contínua, diagnóstica, formativa e significativa na aprendizagem dos estudantes da Educação Integral, de modo que acompanhe os processos de ensino e de aprendizagem entre o ensino regular e as atividades de turno inverso, proporcionando a qualidade do ensino. A partir destes aspectos, a proposta de estudo é analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas de Educação Integral de Erechim/RS, no que se referem à avaliação dos estudantes, procurando traçar um paralelo entre as informações dos conteúdos dos PPP das escolas com os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Mais Educação de Educação Integral. Os resultados da pesquisa apontaram que a maioria das escolas não construiu PPP específico para a Educação Integral, utilizando o mesmo do turno regular. Neste sentido, as escolas dialogam entre si, pois apresentam uma avaliação de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando o estudante em sua totalidade. No entanto, algumas escolas de Educação Integral fazem referência ao Programa Mais Educação, estabelecendo as atividades do Programa como complementares ao processo de ensino e de aprendizagem, com a credibilidade que não pode haver uma avaliação separada das atividades curriculares. Diante disso, podemos considerar que a experiência da Educação Integral através do Programa Mais Educação é recente no município, mas a avaliação realizada nas escolas está direcionada para a concretização de práticas educativas preocupadas com o desenvolvimento dos estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação, Educação Integral, Projeto Político-Pedagógico.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate the evaluative practice in schools for Comprehensive Education in the municipality of Erechim, RS in the effort to understand how the evaluation is being made. The research is justified by the fact to understand the importance of a continuous, diagnostic, formative and meaningful evaluation in the students learning process in the Comprehensive Education, in a way that it can follow the teaching and learning processes between the regular education and the activities in the inverse shift, providing quality of teaching. From these aspects, the proposed study is to analyze the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the Comprehensive Education schools of Erechim, RS, concerning the evaluation of the students, looking to draw a parallel between the information of the contents of the PPP of the schools with the documentation provided by the Ministry of Education (MEC) about the More Education Program of Comprehensive Education. The results of the research showed that the majority of schools have not constructed a specific PPP for the Comprehensive Education, using the same regular shift. In this sense, schools interact with each other, they present evaluation of the learning and teaching processes, considering the student as a whole. However, some Comprehensive Education schools make reference of the More Education Program, establishing the activities of the Program as complementary to the learning and teaching process, with the belief that there cannot be a separate evaluation of the curricular activities. Therefore, we can consider that the experience of Comprehensive Education through the More Education Program is recent in the municipality, but the evaluation made in schools are directed to the achievement of educational practices concerned with the development of the students.

**Keywords:** Evaluation, Comprehensive Education, Political-Pedagogical Project.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>18</b>
2.1 ESCOLA-PARQUE – ANÍSIO TEIXEIRA .....	18
2.2 CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPs) – DARCY RIBEIRO .....	20
2.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	22
<b>3 AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE .....</b>	<b>25</b>
3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....	25
3.2 AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ERECHIM-RS.....	28
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção refletir sobre a importância da avaliação dentro das instituições de ensino, principalmente nas escolas de Educação Integral. Deste modo, buscou-se perceber como a avaliação acontece na Educação Integral nas escolas municipais de Erechim/RS.

Na Educação Integral a avaliação é algo a ser discutido, pois parte da ideia de que os docentes acreditam que avaliar é dar notas. O que prevalece é uma avaliação classificatória e que, muitas vezes, acaba separando os estudantes que “sabem” dos que “não sabem”, gerando, assim, resultados negativos no seu desenvolvimento.

Desta maneira, ressalta-se a importância da avaliação como um método educativo que acompanhe o estudante durante os processos de ensino e de aprendizagem, levando os docentes a refletirem sobre sua prática.

Sabemos que hoje as escolas estão avançando no que diz respeito à avaliação, com comprometimento para que as práticas pedagógicas melhorem a qualidade da educação dos estudantes.

Ressaltamos a importância da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple a avaliação dentro de suas metas, objetivos e compromisso com a qualidade da Educação Integral.

Os docentes estão atentos às concepções de avaliação e introduzem em sua prática do dia-a-dia uma avaliação significativa e motivadora que vá ao encontro da realidade dos estudantes e das suas necessidades e interesses.

O problema pesquisado no estudo foi: “Como a avaliação está sendo pensada e praticada na Educação Integral das escolas municipais de Erechim/RS?”

A hipótese levantada sobre a avaliação foi a seguinte: supõe-se que a avaliação está sendo uma ferramenta de acompanhamento do estudante durante o processo de construção do conhecimento, prevalecendo o qualitativo.

Neste sentido, o trabalho teve como objetivo principal conhecer como é realizada a avaliação na Educação Integral das escolas municipais de Erechim/RS. Os objetivos específicos foram estabelecer os conceitos de avaliação, perceber como esta interfere na vida e educação dos estudantes na Educação Integral das escolas municipais de Erechim/RS, investigando como os docentes estão realizando a avaliação nas suas práticas pedagógicas.



Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com consulta em livros, artigos, documentos, teses de autores de destaque. Posteriormente foi realizada uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais de Educação Integral de Erechim/RS, no que diz respeito ao seu processo de avaliação.

O trabalho é constituído por três seções. Na primeira seção, *Avaliação na Construção do Conhecimento*, apresentamos alguns conceitos sobre a avaliação, bem como discutimos sua importância na busca da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Na sequência da seção, é realizada uma discussão sobre a importância da relação professor e estudante para a concretização de uma avaliação de qualidade.

Na segunda seção, *Educação Integral*, são estabelecidos alguns aspectos históricos e princípios da Educação Integral, apresentando as principais experiências no Brasil, como a Escola-Parque, de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, de Darcy Ribeiro, e a recente experiência de Educação Integral, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Já na terceira seção, é destacado o que é o Projeto Político-Pedagógico, ressaltando a importância de a avaliação ser bem estruturada e planejada neste documento de identificação da escola. Na sequência, é realizada uma análise nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de Educação Integral do município de Erechim/RS, no que se refere à avaliação. A análise é construída através das informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, comparadas com algumas informações dos documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Mais Educação.

Na conclusão, apresentamos as considerações finais em relação às contribuições que surgiram com o desenvolvimento do trabalho.

Portanto, procuramos com este trabalho aprofundar os conhecimentos sobre a importância de uma avaliação significativa, que contemple o estudante em sua totalidade, bem como o seu compromisso com os processos de ensino e de aprendizagem e a reflexão dos docentes sobre esta prática educativa para a qualidade da Educação Integral.

## 1 AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nesta seção apresentamos alguns conceitos de avaliação na educação e sua importância na construção do conhecimento, segundo autores de destaque no campo de estudos deste tema, como Hoffmann (2009), Luckesi (2011 a e b), Demo (2010) e Silva, Hoffmann e Esteban (2012). No desenvolvimento do texto, vão sendo ressaltados pontos importantes sobre a relação estabelecida entre professor e estudante no processo avaliativo.

A avaliação da aprendizagem escolar está presente no cotidiano de todos os envolvidos com a educação, sejam professores, gestores, estudantes e pais. Estes, de alguma forma, encontram-se comprometidos com esta prática fundamental. Deste modo, alguns autores buscam conceituar o termo avaliar, para que este seja mais bem compreendido e desenvolvido, contendo a preocupação, para que não se cometam erros nesse aspecto educacional.

Segundo Luckesi (2011 b, p. 52),

o termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valare*, que quer dizer “dar valor a ...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta “de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação.

Assim, quanto à avaliação, é necessário refletirmos a respeito de sua eficácia, é preciso ter a preocupação de enxergar os estudantes como seres diferentes e em processo de construção, sempre levando em consideração suas diferenças, histórias de vida e interesses.

Ainda na linha de pensamento de Luckesi (2011 b, p. 52),

o ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Deste modo, a avaliação deve ser tomada como um meio de percepção da qualidade e do desenvolvimento pessoal de cada estudante, a qual, possivelmente, servirá de apoio para a prática educativa, de modo que o resultado positivo ou negativo do indivíduo guie os que conduzem a avaliação e sirva de motivação e conhecimento das potencialidades de quem está sendo avaliado.

Hoffmann (2012, p. 47) afirma, na mesma linha de pensamento de Luckesi, o significado de avaliar, dizendo:

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atrelados a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação. Estas percepções da “qualidade” do objeto avaliado poderão ser positivas ou negativas para aquele que avalia, e como os avaliadores são pessoas diferentes, tais avaliações serão sempre subjetivas e arbitrárias (no sentido do livre arbítrio de quem opina a respeito).

Nesta perspectiva, a dinâmica de avaliar deve assegurar que o estudante seja percebido e avaliado em todo o seu processo de construção de conhecimento, no qual o avaliador deve estar atento aos avanços e dificuldades do mesmo, de forma que possibilite ao estudante seu desenvolvimento progressivo nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a legislação vigente, LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2010), a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado; obrigatoriedade de estudos de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A avaliação é compreendida como um instrumento essencial na prática educativa, tendo documentos e estudos preocupados em contribuir com o seu significado, como criando bases que guiam a forma como esse método pode ser desenvolvido e praticado na educação das escolas.

Com isso, a avaliação é norteada pelos parâmetros legais, e o estudo de seu significado vem contribuir para que os educadores adotem uma linha que conceba a avaliação como um instrumento construtivo para a qualidade da educação, sem excluir e discriminar os seus estudantes, deixando os métodos tradicionais e ultrapassados, dando vez a uma avaliação

condizente com uma nova perspectiva de educação. Esta educação possibilita contemplar o estudante em todos os seus aspectos, sociais, emocionais, cognitivos, para o seu desenvolvimento.

Neste contexto, destaca-se Hoffmann (2009, p. 68), que assim se refere à avaliação mediadora:

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora de avaliação, é, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhe princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

A avaliação ganha seu sentido na escola a partir da observação que o docente faz sobre suas práticas para desenvolver alternativas e analisar seu posicionamento diante desta metodologia. Nesse sentido, a avaliação mediadora deve ser entendida como um processo que possibilite trocas de experiências entre docentes e estudantes, desenvolvendo discussões, provocações, perguntas e debates em busca de uma aprendizagem significativa.

Torna-se relevante mencionarmos a relação que se estabelece entre a figura do professor e do estudante dentro da prática avaliativa. Não podemos deixar de explicitar o quanto é importante a troca de experiências e conhecimentos entre ambos.

Neste sentido,

entre todos os aspectos envolvidos no processo ensino aprendizagem, a relação que se estabelece entre educador e educando se configura como de extrema importância para o alcance dos resultados educativos nos projetos, programas e planejamentos. Dessa relação depende a concretização dos objetivos educacionais, das transformações que se espera que ocorram a partir do trabalho que está sendo desenvolvido (BRASIL, 2003, p. 75).

O educador assume um papel fundamental na vida do educando, na qual o processo avaliativo deve possibilitar a construção de conhecimentos por parte dos estudantes e também permitir ao educador que essa relação lhe possibilite aprender. Isso se torna essencial, pois o estudante é um ser que constrói seu conhecimento ao analisar, interpretar, estabelecer relações e elaborar significados a partir das situações de aprendizagem de que participa.

Hoffmann (2009, p. 68) aponta algumas linhas norteadoras da avaliação numa perspectiva mediadora:

- Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.
- Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas. (Não advogo, em princípio, a não existência dos registros escolares, mas alerto quanto à subordinação do processo avaliativo a tais exigências).
- Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

No entanto, muitas vezes, encontramos escolas que ainda continuam trabalhando de forma tradicional, excluindo e classificando seus estudantes através do repasse dos conteúdos e da memorização.

Ainda no que diz respeito às barreiras enfrentadas pela avaliação na educação, nos deparamos, muitas vezes, com uma cobrança dos pais e responsáveis pelos estudantes por uma nota. Não que uma nota deixe de ser importante, mas cabe ressaltar que se torna muito mais significativa uma visualização do avanço de um estudante do que só meramente um número.

Nesta perspectiva, Demo (2010, p.13) nos diz que

[...] não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. Reconhecer densidade própria à esfera da qualidade não significa recair no obscurantismo que nega qualquer importância a análises quantitativas ou se esconde de modo diletante e incompetente por trás de uma linguagem confusa e dispersa pretensamente qualitativa.

A avaliação poderia ser realizada através das situações de aprendizagem e, possivelmente, buscando e possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. Deveria ter o compromisso de envolver todos, possibilitando a participação dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A reflexão sobre a relação da aprendizagem, do ensino e do processo de avaliação é necessária nesta nova perspectiva de educação, fundamentalmente na Educação Integral, que busca certa satisfação e qualidade nos processos que ocorrem em torno da educação. Conforme Silva, Hoffmann e Esteban (2012, p. 12), há uma nova compreensão de avaliação, na qual o espaço educativo se transforma pela superação dos desafios pedagógicos que dinamizam e significam a aprendizagem, que se tornam compreendidos como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em busca da formação do cidadão.

A avaliação da aprendizagem deve respeitar o estudante e compreender que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Deste modo, é fundamental ressaltar a importância do papel do educador na prática avaliativa. Sabemos que alguns professores têm dificuldade de olhar para seus estudantes e entender e enxergá-los como cidadãos em busca do saber. Muitas vezes aplicam métodos avaliativos e os conduzem a uma forma de exclusão e desmotivação.

Backes (2013, p. 3) pontua que “no processo pedagógico considera-se que a figura do professor apresenta um dos papéis mais relevantes, o de avaliador que, conforme suas experiências, seus conhecimentos, crenças e valores – coerentes com um método e determinadas por suas objetividades, dá sentido à avaliação na escola.”

Percebemos que a avaliação deve ser contínua e processual, para garantir o acompanhamento do desenvolvimento do estudante em todos os seus processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação, deste modo, pode servir de apoio para suprir as dificuldades e, muitas vezes, o fracasso escolar. Se a avaliação proporciona ao estudante uma visualização de seu desempenho no processo de aprendizagem, isso o redireciona ao entendimento sobre quais mudanças deve adotar e onde necessita aprofundar e ter um olhar mais atento a seus estudos.

Conforme Freitas et al. (2011, p.14), a avaliação, muitas vezes, é vista como uma atividade formal que ocorre somente ao final dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste caso, primeiro ocorre a aprendizagem e após a sua verificação.

Para Barreto (2001, p.63),

do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas. Não obstante, do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. Mas, se esses resultados não se prendem a uma racionalidade científico-instrumental apenas, será preciso repensá-los na perspectiva que busca romper com o conceito de regulação atribuído ao conhecimento e à avaliação.

Ao mesmo tempo que se garante por meio dos processos avaliativos a qualidade na aprendizagem, a avaliação pode contribuir para indicar caminhos e rever processos. Mais que

medir o desenvolvimento torna-se uma possibilidade de reflexão acerca de todos os processos e procedimentos que acontecem na escola.

A avaliação, segundo Luckesi (2011 b, p. 54), deve ser

[...] praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, com o objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando.

Sendo assim, torna-se possível sairmos dos métodos classificatórios, que têm impedido os processos educativos de se desenvolverem adequadamente e dentro dos padrões esperados para um ensino desejado.

A avaliação da aprendizagem, que visa à melhoria dos processos educacionais, é o ponto de partida para que a educação se torne realmente democrática, que envolva todos nestes processos em busca do que realmente é importante e necessário.

A avaliação tem papel fundamental nas práticas pedagógicas realizadas nos processos de ensino e de aprendizagem. Porém, o ato avaliativo não se resume apenas em classificar e atribuir notas que representarão o avanço ou retenção dos estudantes nas disciplinas. É necessária a compreensão de que o conhecimento direciona a prática pedagógica. Será a partir da reflexão e conscientização sobre qual o verdadeiro sentido da avaliação no processo educativo que mudanças aparecerão e as concepções negativas sobre a avaliação começarão a desaparecer.

Assim, percebemos que a avaliação tem um papel fundamental na educação de todos, por isso é praticada de forma significativa, pode ser emancipatória, processual, diagnóstica, permitindo ao educador entender o que deve ser retomado e aprimorar sua prática educativa.

Tomamos como referência o trabalho de Silva, Hoffmann e Esteban (2012, p. 87), que afirmam:

A avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade. Lógica que define apenas alguns saberes e percursos válidos, determinando, por conseguinte, quais sujeitos serão, pela escola, validados. Porém, esse não é um movimento unidirecional, a escola possui alguma margem de uma autonomia que permite o exercício de novas práticas, configurando outros resultados e introduzindo novos elementos nas tensões sociais.

Neste sentido, é preciso estar atentos aos métodos classificatórios que, muitas vezes, ainda se encontram fortemente resistentes nas concepções ultrapassadas de avaliação. É necessário que os educadores realmente percebam a importância da avaliação ser bem pensada e estruturada nas escolas, pois este se torna um dos caminhos para que a escola vivencie sua prática com confiança e com resultados positivos ao final de suas atividades pedagógicas.

A avaliação é inseparável dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela não deveria ser classificatória, ao contrário, poderia considerar o crescimento efetivo do educando no decorrer do processo. Pode ser diagnóstica e processual, servindo de apoio ao professor. O professor que almeja um encaminhamento renovador para a prática avaliativa escolar precisa redefinir ou definir os rumos de sua ação pedagógica.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), quando se referem à avaliação, afirmam que

a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno [...] (BRASIL, 2001, p.81).

Portanto, a avaliação é parte da construção de conhecimento, visando ao desenvolvimento crítico das habilidades e capacidades, possibilitando a interferência no processo pedagógico ação-reflexão-ação.

Freire (2005) considera a educação como promotora da conscientização e da leitura crítica e criativa do mundo, sendo sujeito do conhecimento, por isso a avaliação não poderia ter um caráter punitivo, nem promover diferenças.

Acreditamos que a avaliação deve apresentar alguns elementos básicos para contemplar a formação integral do educando, sujeito do processo histórico no espaço e tempo onde vive e interage. A avaliação tem por função contribuir para o autodesenvolvimento do estudante, elevando sua autoestima, gerando autoconfiança e autonomia intelectual, instigando o desejo de aprender cada vez mais.

Dentre os autores que norteiam a avaliação formativa reguladora, citamos Silva, Hoffmann e Esteban (2012, p. 15), que a caracterizam como: democrática, ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica, lugar onde os estudantes têm a possibilidade de aplicar seus conhecimentos e apresentar suas



dúvidas, incertezas e insegurança; constante, para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dentro da rotina escolar: a avaliação perpassa o trabalho pedagógico de seu planejamento até sua execução, qualificando-a. Sendo constante, a avaliação se materializa numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, garantindo uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo de avaliação, buscando a coerência pedagógica e didática entre eles, e destes com os procedimentos de ensino que os professores planejaram e fizeram uso.

A avaliação pode ser estabelecida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens. Ao levar em consideração o estudante, respeitando seus saberes prévios, e na observação de seu processo de conhecimento, dentro ou fora da sala de aula, compreendendo que sua aprendizagem acontece em todos os momentos vividos e que esses diversos momentos devem ser levados em consideração e avaliados, o estudante é levado em conta e respeitado em todo o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda na linha de pensamento de Silva, Hoffmann e Esteban, o processo avaliativo leva os professores a identificarem e usarem os três tipos de avaliação: a diagnóstica ou prognóstica, a reguladora e a somativa (2012, p. 19):

A primeira dá condições ao docente de identificar o que os alunos e alunas sabem sobre o que se pretende ensinar para orientar o planejamento inicial e fazer um prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e a realidade sociocognitivos dos educandos. A segunda traz as informações para fazer as regulações no trabalho do professor e da professora em função do desenvolvimento dos aprendentes, conscientizando-os de seus percursos de aprendizagens. A terceira se dá o resultado integral e final, em um tempo pedagógico determinado da interação entre docentes/conteúdos/objetivos/ metodologias/educandos.

No que se estabelece sobre uma avaliação emancipatória, Hoffmann e Saul (apud MENEGHEL; KREISCH. 2009, p. 7) mencionam que

a perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual, em que o docente analisa todas as atitudes do estudante ao executar uma tarefa de avaliação e, após a mesma, faz considerações relevantes para um processo de reconstrução e aprimoramento do saber. Para tanto, os instrumentos são diversificados, contínuos, e os alunos respeitados em suas diferenças.

A avaliação deixa de ser um momento terminal no processo educativo, torna-se um método investigativo que envolve o respeito à vivência e cultura própria de cada um, filosofia

de vida, sentimentos e posicionamentos. Com isso, a avaliação é percebida como orientadora para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino.

Nesta perspectiva, pensamos a avaliação para as nossas Escolas de Educação Integral, objetivando-se chegar a uma educação satisfatória e significativa. É necessário tomarmos este ponto como essencial, sendo que a avaliação, muitas vezes, segue uma linha negativa e desmotivadora dos estudantes. Com isso, torna-se fundamental estarmos atentos às concepções de avaliação.

Deste modo, pensando na avaliação e na qualidade da Educação Integral, é inevitável mencionarmos as experiências já existentes e as que surgiram no decorrer do tempo, de forma relevante para a implantação da Educação Integral no Brasil. As experiências contribuíram fortemente para que a Educação Integral cada vez mais ganhasse seu espaço no território da educação brasileira.

Desta forma, a seção que apresentamos a seguir estabelece a ideia da Educação Integral a ser implantada no Brasil, delineando de forma breve sua trajetória, através de autores de destaque que a defendem como educação ideal, sendo ela fortalecida por seus objetivos e metas através do contexto e época em que está inserida.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Na seção que apresentamos nesta parte do trabalho, destacamos alguns aspectos históricos da Educação Integral no Brasil, bem como alguns de seus princípios. Portanto, abordaremos de forma breve a trajetória da Escola-Parque, de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação de Pública – CIEPs, de Darcy Ribeiro, e a mais recente experiência de Educação Integral, o Programa Mais Educação.

### **2.1 ESCOLA-PARQUE – ANÍSIO TEIXEIRA**

No Brasil a Educação Integral surge na metade do século XX, baseada nas concepções do Socialismo, Liberalismo e Integralismo.

Conforme Pinheiro (2009), o percurso histórico destas três concepções de educação integral se deu da seguinte forma: na concepção Conservadora, o movimento do Integralismo tinha como ideologia formar o homem completo, no aspecto físico, intelectual e espiritual, embora ainda não se falasse em ampliação da jornada escolar. Seu principal membro foi Plínio Salgado, que defendia a leitura como um meio possibilitador da cultura. E apesar de ter sido apenas uma concepção, o Conservadorismo teve fundamental importância para o início do discurso acerca da Educação Integral no País.

Já a concepção Socialista tinha como principal corrente o Anarquismo, que buscava a liberdade a fim de formar o indivíduo para uma sociedade mais solidária, onde a emancipação do sujeito é necessária.

Na educação sob a concepção Liberal, a escola deve formar o indivíduo para a democracia, respeitando a sua individualidade e abrangendo os espaços de atuação da sociedade. Anísio Teixeira era um defensor da concepção libertária e tinha como base para sua proposta de educação o Escolanovismo ou Escola Nova, em busca de um movimento educacional renovador, onde defendia o ensino obrigatório, laico e gratuito para todos, a fim de formar cidadãos aptos e úteis numa sociedade moderna.

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil teve relevância por objetivar uma mudança educacional, atribuindo ao Estado a sua

responsabilidade perante a educação, onde escola, família e comunidade estariam unidas em busca de uma formação integral.

Para Anísio Teixeira, a educação visava a uma formação para o homem comum numa perspectiva de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, a fim de superar os modelos escolares precários e celetistas da época.

Dentro desta concepção, Anísio foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, já pensando na implantação de um Sistema Público de Ensino para o país (BRASIL, 2009. p.15):

[...] propunha uma educação em que a escola desse à criança um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes industriais de desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.

Nesta perspectiva, Anísio Teixeira introduziu essa concepção no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse centro as atividades escolares eram trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como aconteciam outras atividades no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque.

Conforme Cavaliere (2010), a Escola-Parque contava com quatro Escolas-Classe, de nível primário, que funcionavam nos dois turnos, projetadas para cada uma atender mil estudantes, uma Escola-Parque, com sete pavilhões, que eram destinados às práticas educativas, frequentadas pelos estudantes em horário diverso ao da Escola-Classe, e assim os estudantes passavam o dia inteiro no centro, onde também se alimentavam e tomavam banho. Eram atendidas crianças dos sete aos quinze anos, que eram divididas por grupos pela idade cronológica. O centro ainda previa a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas.

Coelho (2009) ressalta que a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. E sua proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro estava preocupada não somente em dar acesso à escola, mas, para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto.

Segundo Cavaliere (2010), a concepção de Educação Integral de Anísio se aprofundava com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Entretanto, foi com seu afastamento da vida política, na ditadura militar em 1964, que suas propostas, como os Centros Educacionais, não deram continuidade, resultando no esquecimento da Educação Integral por cerca de 20 anos. A concepção de Educação Integral retoma sua trajetória entre os anos 80 e 90, com a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

## 2.2 CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPs) – DARCY RIBEIRO

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no Brasil. Darcy Ribeiro colocou-a em prática, baseando-se na experiência de Anísio Teixeira. Os centros foram arquitetados por Oscar Niemeyer, e construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (BRASIL, 2009).

O objetivo da implantação dos CIEPs era desenvolver uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, as quais atenderiam a um quinto do conjunto de estudantes do Estado.

Conforme Maurício (2004), o CIEP foi projetado para atender 600 crianças em turno único e mais 400 alunos à noite para a educação juvenil. O funcionamento da escola era planejado para durante o dia os estudantes terem as aulas curriculares, orientação de estudo dirigido, atividades recreativas e esportivas, acesso à leitura e revistas na biblioteca, vídeos, e participação em eventos culturais. Como o projeto era voltado para crianças de famílias de baixa renda, as escolas foram localizadas onde havia maior incidência desta população.

Darcy Ribeiro, preocupado com a desigualdade e o descaso sofrido pela população brasileira, propôs uma escola de horário integral, com o objetivo de evitar que as crianças de famílias de baixa renda fossem condenadas pelo abandono das ruas ou pela falta de

assistência, sendo que a maioria dessas famílias precisava trabalhar, tornando-se a escola o local para suprir as necessidades da infância.

A concepção pedagógica dos CIEPs acontecia da seguinte forma (MAURÍCIO, 2004, p.41):

Buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muita coisa para garantir a sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Contudo, Maurício (2004) menciona que o lançamento dos CIEPs foi visto como plataforma política para a candidatura de Leonel Brizola. O primeiro centro foi inaugurado em maio de 1985 e recebeu o nome do Presidente da República Tancredo Neves, que havia recém-falecido.

Segundo Maurício, a meta dos 500 CIEPs foi atingida em 1994. Além deste ano, ainda foi realizado o primeiro concurso do Estado para a contratação de professores em regime de 40 horas, pois com a meta atingida a oferta de matrículas para os estudantes em tempo integral aumentou significativamente. Foi implantado em prédios de CIEP o projeto experimental chamado de Ginásio Público, com o currículo integrando programas de 5ª a 8ª série do 1º e 2º grau, com a opção de horário integral ou parcial. Esta opção de permanecer na escola em horário integral ou parcial provocou a evasão dos CIEPs pelo ensino fundamental.

Entretanto, durante o ano de 1994, com a eleição do candidato Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, as redes de escolas de horário integral mais uma vez perdem sua força e foram sendo desativadas. Os centros se multiplicaram, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Desta forma, a Educação Integral somente volta com grande significância ao cenário brasileiro no ano de 2007, com a criação do Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que visa fomentar a Educação Integral para os estudantes, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

### 2.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Seguindo os parâmetros legais, a Educação Integral já vinha sendo citada no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, que defendia a formação completa do homem. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, é implementada a ampliação progressiva do período de permanência na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina a proteção integral da criança e do adolescente, atendendo a todas as necessidades tanto físicas, como sociais e psicológicas do indivíduo, retirando-o de situações sociais de risco. O Plano Nacional de Educação (PNE) busca a melhoria da qualidade da educação brasileira, garantindo que o ensino fundamental seja obrigatório e que se amplie a jornada escolar por um período de 7 horas diárias, abrangendo também a educação infantil.

Objetivando a implementação da Educação Integral, a redução da evasão, a reprovação e as distorções idade/série, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traz como ação o PNE e, com isso, o oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Nesse sentido, todas as legislações citadas anteriormente, juntando-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), financiaram a sua implementação e o atual cenário da Educação Integral no País.

Partindo do exposto, o Programa Mais Educação é criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Conforme o Ministério da Educação, o programa foi constituído como estratégia para a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, com o objetivo de ampliar a jornada escolar na rede pública de ensino, com a carga horária de, no mínimo, 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Dentre estas atividades, as escolas, de acordo com seu projeto educativo, escolhem seis atividades a serem desenvolvidas, a cada ano, dentro das possibilidades ofertadas, tendo como exigência apenas o macrocampo do acompanhamento pedagógico.

A ampliação da jornada escolar do programa acontece em contraturno, o qual é a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, sendo este complementar ao primeiro. As atividades podem se estabelecer dentro do espaço escolar ou fora dele.

Segundo a Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, em seu Art. 1, o objetivo do Programa Mais Educação é

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2013 b).

Hoje, em pleno século 21, encontramos várias experiências de Educação Integral em jornada ampliada, mas vale ressaltar que essas experiências se tornam possíveis pela história e trajetória que se iniciaram na década de 50, com Anísio Teixeira, com suas tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral e, posteriormente, nas décadas de 80 e 90, com a proposta dos CIEPs, por Darcy Ribeiro.

Desta forma, Moll (2012, p. 28) se refere a esta trajetória da Educação Integral no Brasil:

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos Anos dirigiu-se à mobilização de “forças vivas” da educação brasileira e de recursos orçamentários, para a construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitem caminhar na perspectiva de educação integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Escola Pública de Darcy, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas. [...]

Sendo assim, tentamos de forma breve desenhar a trajetória da Educação Integral no Brasil, dentro de suas principais experiências, bem como alguns dos princípios que a



norteiam, e buscamos ressaltar a sua importância dentro do contexto brasileiro, pela iniciativa de concretizar a política da Educação Integral que visa à qualidade do ensino.

No decorrer deste trabalho, a seção a seguir apresenta a importância de um Projeto Político-Pedagógico bem estruturado e organizado nas Escolas de Educação Integral. Fazendo uma articulação com este assunto, é realizada uma análise sobre o tema avaliação nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Integral do Município de Erechim/RS.

### **3 AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE**

Nesta seção abordamos o que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como discutimos a importância da avaliação estar bem organizada e planejada neste documento de identificação da escola. Após, é realizada uma análise sobre a avaliação nos PPP das escolas municipais de Educação Integral do município de Erechim- RS. A análise é feita a partir das informações contidas no PPP das escolas, comparando-as com algumas informações dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a Educação Integral, mais especificamente o Programa Mais Educação.

#### **3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Destaca-se a importância do papel da escola no ato de avaliar, considerando-o como uma prática pedagógica essencial, que deve ser pensada e discutida entre os profissionais da educação, de modo que esteja bem estruturada e organizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola.

Nesta perspectiva, Pinheiro (2009, p. 62) diz que

[...] as atividades realizadas na jornada ampliada, por meio das ações integradas, devem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico da comunidade escolar que sendo esse componente indispensável à organização do processo educativo. Por isso sua elaboração deve ocorrer de forma coletiva, com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo: educadores, educandos, funcionários, comunidade, entre outros. Assim se constituirá em um documento que reflete o papel social, político-pedagógico da instituição.

Sendo assim, é o PPP que define a identidade da escola e indica o caminho que ela deve percorrer para um ensino de qualidade. É um projeto elaborado de forma coletiva e participativa pela comunidade escolar, contendo os objetivos e metas da escola.

Conforme Filipouski, Marchi e Schaffer (2005), o PPP é a organização do trabalho educativo de uma escola, o qual busca a qualidade do próprio ensino. As autoras ressaltam a

importância de ser um documento que esteja de acordo com a realidade local onde a escola está inserida, atendendo às necessidades e interesses dos envolvidos.

Neste contexto, o PPP é uma ferramenta essencial para uma escola, ressaltando a importância de sua flexibilidade, caso sejam necessárias mudanças e adaptações, assumindo, assim, o compromisso com a formação do cidadão.

Veiga (2001, p. 56) afirma que

para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Desta forma, pensar um Projeto Político-Pedagógico significa pensar na construção de um projeto de escola possível e consistente. É preciso considerá-lo como um processo permanente de reflexão e discussão por todos os envolvidos no processo educativo, na busca de alternativas e soluções para os problemas encontrados durante o ano letivo. Filipouski, Marchi e Schaffer (2005) afirmam que em um Projeto é necessário que se apresente, no mínimo, as finalidades da escola, sua estrutura organizacional, o currículo definido, os tempos e os espaços onde irão ocorrer as relações de ensino e de aprendizagem, o processo de decisão e as relações de trabalho, além das formas previstas para a avaliação da aprendizagem, da escola e do próprio Projeto.

O Projeto Político-Pedagógico torna-se essencial para a avaliação, pois possibilita a organização do trabalho pedagógico, de modo que possibilite uma avaliação engajada na prática, servindo para o seu significativo progresso.

Uma escola sem um Projeto Político-Pedagógico deixa de dar sentido ao processo educativo. Nada adianta pensar em um desenvolvimento do processo se os educadores não obtiverem a credibilidade de construir e valorizar os aspectos essenciais para uma prática pedagógica de compromisso e qualidade.

Neste sentido, mencionamos Luckesi (2011 a, p. 22), quando aponta que

a educação tem como finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano, que se configura por definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas. Isso quer dizer que, para atuar com avaliação de acompanhamento da aprendizagem em educação, temos a necessidade de um projeto que delimite o que desejamos com a nossa ação e consequentemente nos oriente na sua consecução.

A avaliação da aprendizagem precisa de objetivos claros, exequíveis e de acordo com as necessidades e interesses de quem avalia e de quem é avaliado, levando sempre em consideração o desenvolvimento integral do estudante.

Para Luckesi (2011 a, p. 27),

o ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultado desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, precisamos de iniciar por este ponto de partida.

Deste modo, o Projeto Político-Pedagógico deve possibilitar uma tomada de consciência dos problemas e das soluções enfrentados pela prática avaliativa. A participação de todos na sua elaboração é fundamental para estabelecer o desenvolvimento da avaliação de forma positiva, e, desta forma, colaborar com as atividades pedagógicas realizadas na escola.

Luckesi (2011 a, p. 59) nos diz que

um projeto político-pedagógico, para efetivar-se e servir de parâmetro para a avaliação da aprendizagem, necessita de mediadores. Visões teóricas serão somente visões teóricas se não se traduzirem em práticas efetivas, ou seja, que produzem resultados no cotidiano.

Percebemos a importância de mediadores na educação, pois estamos caminhando para um salto nos processos de ensino e de aprendizagem, deixando de lado a transmissão de conhecimentos para educadores que estimulam os seus estudantes, possibilitando que construam seus conceitos, atitudes, valores e habilidades.

Segundo Filipouski, Marchi e Schaffer (2005, p. 82), “a avaliação não é “a escola” , mas um componente indispensável a ela e que deve estar referida intimamente a uma política pedagógica discutida, compreendida e acolhida pela comunidade.”

Assim, o processo de avaliação é tomado como um desafio a cada ano nas instituições escolares, com novas metas e focos e de acordo com a realidade de seus estudantes, a fim de que se construa um movimento de ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, percebemos a importância de uma avaliação definida e delineada em um Projeto articulado com as práticas pedagógicas, que, possivelmente, tornem-se exequíveis e interessantes.

Desta forma, na seção que segue, o intuito é conhecer como as práticas avaliativas são pensadas e desenvolvidas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Integral do município de Erechim/RS.

### 3.2 AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ERECHIM-RS

Com a perspectiva da Educação Integral, por meio deste trabalho buscamos conhecer como as escolas municipais de Educação Integral de Erechim/RS estão desenvolvendo sua prática avaliativa, através da análise do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais de Educação Integral da cidade de Erechim/RS foi desenvolvida através da análise documental dos seus PPPs, com o objetivo de conhecer como se dá a avaliação nestas instituições de ensino.

Ao referir-se à pesquisa documental, Severino (2007, p. 122) diz:

No caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para dar coerência e ênfase a nossa análise, buscamos relacionar as informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Integral do município com as informações dos documentos disponíveis sobre o Programa Mais Educação no site do Ministério da Educação (MEC).

Desta forma, para construirmos e organizarmos a análise documental, utilizamos a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999),

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para fundamentar a análise, utilizamos os escritos de Moraes (1999), os quais contribuem para o processo de análise dos conteúdos destes documentos. O autor menciona que a análise de conteúdo é constituída por cinco etapas: a preparação das informações; a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; a categorização ou classificação das unidades em categorias; a descrição; e a interpretação.

Desta forma, a análise foi construída com base nestas cinco etapas. Primeiramente foi realizada a coleta dos dados, a leitura e a sua organização, identificando os trechos dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e as informações dos documentos do Ministério da Educação que mais se aproximavam do objetivo da pesquisa, portanto, sobre o tema da avaliação na Educação Integral. Depois de encontrados os aspectos relevantes sobre a avaliação, foram agrupadas as informações em categorias, que se constituem num processo de classificação dos dados. Uma vez definidas as categorias e identificado o material, foi construído o texto da pesquisa, cruzando e interpretando as informações dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas com as informações dos documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Mais Educação.

Após organizarmos a metodologia da análise, buscamos conhecer o contexto da Educação Integral das escolas municipais de Erechim/RS, com o objetivo de selecionar as escolas para análise de seus Projetos Político- Pedagógicos.

Neste contexto, segundo Corá, Loss e Begnini (2012, p. 48), o município de Erechim apresenta duas experiências de Educação Integral: O Programa de Educação em Tempo Integral (Proeti), em desenvolvimento desde 2001, e o Programa Mais Educação, que acontece desde o ano de 2010, nas seis escolas públicas municipais de ensino fundamental urbanas, sendo esta proposta amparada na busca da concretização da Educação Integral como política pública do município. Ainda no início do ano de 2012, foram analisadas e definidas pela Secretaria Municipal de Educação três escolas que pudessem garantir em seu cotidiano a matrícula em tempo integral. Pela necessidade de ampliação de vagas em tempo integral no município, foram ofertadas vagas para duas escolas de educação infantil e uma de ensino fundamental, sendo para nesta última a jornada ampliada para todos os estudantes matriculados.

Como o trabalho desenvolvido busca perceber a avaliação dentro da perspectiva de Educação Integral, nossos estudos foram desenvolvidos nas seis escolas de ensino fundamental do município, nas quais é proporcionada a Educação Integral em jornada ampliada nas escolas através do Programa Mais Educação, construindo, neste sentido, um panorama da Educação Integral no município. Ressaltamos que, dentre as seis escolas analisadas, uma apresenta a Educação Integral implantada, na qual os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental estão matriculados em tempo integral, já os estudantes do 6º ano a 8ª série podem aderir às atividades do Programa Mais Educação, os quais, gradativamente, serão matriculados também em tempo integral.

Para que o trabalho fosse efetivado, necessitamos da colaboração das instituições de ensino que nos disponibilizaram a cópia do seu Projeto Político-Pedagógico. Levando em consideração os critérios éticos que orientam a produção do conhecimento científico, nos responsabilizamos com o sigilo em relação à identificação das escolas e dos sujeitos concedentes das informações solicitadas. Nesse sentido, nos referimos às escolas, nomeando-as da seguinte forma: “Escola A”, “Escola B”, “Escola C”, “Escola D”, “Escola E” e “Escola F”.

Nas escolas municipais de ensino fundamental “A, B, C, D, E”, a Educação Integral é propiciada pela jornada ampliada através do Programa Mais Educação, e a “escola F” tem a experiência da Educação Integral já implantada.

Iniciando a análise, buscamos evidenciar nos documentos (PPPs) quais as visões que as escolas têm sobre a avaliação, o que objetivam com esta prática. De um modo geral, percebemos que todas as escolas, ou seja, as escolas “A, B, C, D, E, F” denotam uma visão de avaliação que se caracteriza como um processo contínuo, diagnóstico, formativo e cumulativo.

Nesta perspectiva de avaliação a que as escolas se referem, podemos perceber que a concepção de avaliação tradicional e classificatória não faz parte das práticas educativas anunciadas pelos PPPs, uma vez que estes apresentam uma concepção pedagógica mais emancipatória, voltada para a educação através das vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando.

Aproximando os dados dos Projetos Político-Pedagógicos com os disponíveis no site do Ministério da Educação, mais especificamente no caderno Redes de Aprendizagem (2008, p. 34), percebemos que este apresenta a avaliação da seguinte forma:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece como uma de suas diretrizes “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” (BRASIL, 2008).

Deste modo, realmente se torna necessário considerar o princípio da avaliação contínua, formativa, diagnóstica e cumulativa, segundo o qual o estudante é avaliado individualmente, a partir de suas características, experiências e habilidades, não somente nas situações de prova, mas em todo seu processo de construção do conhecimento.

Destacando as visões sobre a avaliação, as Escolas “A e F” se referem, em seus Projetos, a uma avaliação que “propicia perceber as dificuldades, interesses e avanços do estudante, com o propósito de nortear a construção do pensamento ético, autônomo, crítico e transformador.”

Para a “Escola B”, a avaliação busca “identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica, que culmina na interação e no sucesso da aprendizagem, pois o diálogo é fundamental, e o professor através dele se comunica de maneira adequada, satisfatória e prazerosa com o estudante.”

A “Escola C” menciona a intenção da avaliação que “admite um significado orientador e cooperativo.” Para a “Escola D”, a avaliação é realizada “através de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, buscando os melhores resultados possíveis, respeitando os ritmos e individualidades de cada estudante.” Já a “Escola E” estabelece uma avaliação que “deve ter como princípio a autonomia do estudante, que é de caráter social, moral e intelectual.”

Muitas vezes nos indagamos se realmente são levados em consideração todos os princípios para uma avaliação de qualidade. Contudo, a partir dos dados dos documentos das escolas, percebemos que as mesmas demonstram estar preocupadas com a avaliação, estando suas práticas voltadas para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a centralização do seu foco no estudante.

Neste contexto, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013 c), se refere à avaliação da seguinte forma:



Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. [...]

Nesta perspectiva, as concepções de avaliação que as escolas carregam são essenciais e estão embasadas nos documentos que destacam a relevância de uma avaliação que busca ser contínua, pois possibilita que o professor, através da observação permanente, perceba todo o desenvolvimento do estudante, bem como avalie as suas atitudes, interesses, ideias, participação e aspectos cognitivos. A avaliação é constante, permitindo assim que o estudante seja avaliado por inteiro, ou seja, a avaliação não acontece só no final do processo, prevalecendo como diagnóstica, com o intuito de perceber as dificuldades dos estudantes e seus pontos fortes, no início dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como servir de base para a reflexão de qual método de ensino é o mais adequado. A avaliação é formativa e cumulativa, tendo seu enfoque na aprendizagem e entendendo que cada estudante aprende a partir dos seus conhecimentos prévios ao observar cada momento vivido pelo estudante, dentro ou fora de sala de aula.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica contidas na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2013 c), em seu Art. 8º, estabelecem: a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resultando na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. Ainda se reportando às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Art. 9º, em seu inciso III, refere que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que propõe atendimento ao seguinte requisito: foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes.

É relevante mencionar a realização de práticas educativas e avaliativas preocupadas com o desenvolvimento de seus estudantes, principalmente práticas que incentivam e

fortaleçam o laço da escola com os estudantes, resultando desta forma a qualidade da educação. Sendo assim, as escolas precisam aproximar o ensino regular das atividades do turno inverso, para que se estabeleça uma conexão entre as práticas educativas e para que os estudantes recebam um ensino significativo e estimulante.

Neste sentido, a política da Educação Integral estabelece que os estudantes fiquem mais tempo na escola, portanto, é fundamental maior atenção no aprimoramento da qualidade das práticas educativas e avaliativas, para que o tempo a mais que os estudantes passam na escola se torne produtivo e não caia na rotina de fazer mais do mesmo. Estas práticas precisam estar engajadas, planejadas e bem organizadas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Integral, com o objetivo de oportunizar um ensino de qualidade.

Até o momento buscamos perceber a visão que as escolas possuem sobre a avaliação, fazendo um paralelo com os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Portanto, na intenção de conhecer a forma como as escolas avaliam, nosso próximo enfoque de análise foi construído pela reflexão e questionamento sobre como cada instituição de ensino desenvolve esta prática.

Iniciando o enfoque da análise, destacamos, dentre as publicações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) em seu Art. 2º, que contém as seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

Desta forma, percebemos que o Decreto deixa clara sua pretensão de avaliação, que é acompanhar o estudante durante os processos de ensino e de aprendizagem, adotando práticas avaliativas que sirvam para estabelecer a qualidade e o incentivo dos estudantes a um ensino de qualidade.

Neste contexto, para aproximarmos o que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de Educação Integral de Erechim/RS mencionam sobre sua prática avaliativa, apresentamos a seguir um quadro comparativo, que descreve como cada escola realiza sua avaliação.

**Quadro 1: Comparativo entre as escolas de Educação Integral de Erechim/RS sobre a prática avaliativa**

<b>PRÁTICA AVALIATIVA ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>ANOS INICIAIS</b>	<b>ANOS FINAIS</b>
<b>A</b>	1º ao 3º ano: parecer descritivo e trimestral, sem retenção ao final do ano letivo. 4º ano: diagnóstica e de acompanhamento, é registrada na forma de ensino globalizado, com atribuição de notas a cada trimestre. 5º ano: por área do conhecimento, através de notas, trimestralmente.	Expressa-se trimestralmente, por área do conhecimento, com nota.
<b>B</b>	1º ao 3º ano: participativa, diagnóstica, por parecer descritivo, com aprovação automática, sem retenção. 4º ano: contínua, diagnóstica, dinâmica, cumulativa, investigativa e participativa, atribuem-se notas trimestralmente, observando os aspectos qualitativos e quantitativos. 5º ano: contínua e cumulativa, diagnóstica, dinâmica, investigativa e participativa, atribuem-se notas trimestralmente.	É contínua e cumulativa, diagnóstica, dinâmica, investigativa e participativa, atribuem-se notas trimestralmente.
<b>C</b>	1º ao 3º ano: é participativa e diagnóstica, por parecer descritivo e ficha de acompanhamento da aprendizagem que integra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, concebendo a aprovação automática, sem caráter de retenção. 4º ano: contínua, constitui o ensino globalizado. 5º ano: o aproveitamento de cada estudante é realizado pela divisão por áreas do conhecimento.	Contínua, considera os aspectos qualitativos e quantitativos, atribuindo notas trimestralmente.
<b>D</b>	1º ao 3º ano: são considerados um ciclo sequencial não passível de interrupção e sim de aprofundamento das aprendizagens básicas; é estabelecida por parecer descritivo trimestralmente, com caráter formativo predominante sobre o quantitativo e classificatório, observando o progresso individual de cada estudante.	É realizada trimestralmente, sendo contínua e processual.
<b>E</b>	1º ao 3º ano: é considerado bloco pedagógico, não passível de interrupção. 4º ano: participativa e diagnóstica, expressa por parecer descritivo e nota. 5º ano: contínua, cumulativa, diagnóstica, dinâmica, investigativa, participativa e processual; através de nota globalizada por área do conhecimento.	É contínua, cumulativa, diagnóstica, dinâmica, processual, estabelecida por notas em cada disciplina.
<b>F</b>	1º ao 3º ano: participativa e diagnóstica, através de parecer descritivo, com aprovação automática, sem caráter de retenção, mas de promoção e melhoria. 4º e 5º ano: observa os aspectos qualitativos e quantitativos, é contínua, participativa, cumulativa, e trimestral.	Expressa-se trimestralmente, observa os aspectos qualitativos e quantitativos, é contínua, participativa e cumulativa.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Primeiramente destacamos que todas as “Escolas A, B, C, D, E, F” seguem a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, principalmente em seu Art. 30, §1º, que considera os três primeiros anos do ensino fundamental um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, e sim de aprofundamento das aprendizagens básicas. As escolas seguem também os princípios da avaliação contidos em seu Art. 32, que a assegura como parte integrante do currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Art. 24, inciso V, refere-se à verificação do rendimento escolar, que observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 2010 a, p. 21).

Ressaltamos ainda que as “Escolas B, D, E” deixam clara a sua intenção de realizar estudos de recuperação para os estudantes no decorrer do ano letivo. Referem-se a esta prática como método, o qual é proporcionado para corrigir falhas, sanar lacunas ou superar dificuldades verificadas no processo de aprendizagem. E a “Escola D” proporciona em sua prática a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Para compreender um pouco mais como a prática avaliativa acontece, algumas escolas, em seus projetos, descrevem mais detalhadamente a sua prática. A “Escola A” coloca que “a avaliação é realizada por meio de avaliações escritas, trabalhos individuais ou em grupos, trabalhos orais e manuais.” A Escola B menciona que “os professores avaliam os estudantes de várias formas (trabalhos avaliativos individuais, em grupos, escritos, orais, com e sem consulta de material, produção escrita do conhecimento, pesquisas,...)”. A “Escola E” fala que “são construídos registros significativos dos estudantes ao longo do processo para reflexão e análise dos mesmos a fim de contribuir um resultado qualitativo e representá-lo em forma de nota, pois o registro é a imagem do trabalho.” Destaca ainda que “a escola oferece, depois de decorrido um bimestre dentro do trimestre, um momento de reflexão com a Equipe

Diretiva, Professor de Apoio ao Processo de Aprendizagem, Professores, Estudantes com o objetivo de reorientar o andamento das atividades sem preocupação com notas. Com isto, os estudantes terão mais uma oportunidade para melhorar seu desempenho antes de concluir o trimestre.”

Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC,

no processo ensino-aprendizagem, cabe ao educador criar oportunidades e estratégias que permitam que todos os educandos aprendam, cada qual em seu ritmo, com confiança, sentindo-se constantemente apoiados e incentivados a refletir, a formular questões, a comparar, a propor, a pesquisar, enfim, a construir a própria aprendizagem com orientação segura e com participação dos colegas (BRASIL, 2003, p. 76).

Desta forma, considera-se necessário o uso de diferentes recursos para a avaliação e para o registro do desempenho dos estudantes, ressaltando a relevância do acompanhamento de cada estudante, através de seus registros, nos quais as anotações servem de auxílio para a prática avaliativa.

O CENPEC aponta que um programa educativo deva considerar o educando em sua completude, ou seja, a partir de suas peculiaridades pessoais, cognitivas e afetivas, considerando suas origens. E os conteúdos de aprendizagem não são somente os conhecimentos, mas também os comportamentos, valores e atitudes.

Portanto, nota-se que existe uma aproximação bem evidente entre os dados dos Projetos Político-Pedagógicos e os documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre a forma como a avaliação deve ser estabelecida nas instituições de ensino.

Em contrapartida, notamos que as escolas de Educação Integral referem-se à avaliação da aprendizagem de uma forma geral, não especificam até o momento como a avaliação é realizada nas atividades do Programa Mais Educação.

Desta forma, destacamos a importância desta perspectiva de avaliação que as escolas apresentam serem também parte integrante das atividades do Programa Mais Educação. Isso ocasiona um grande desafio para as escolas de Educação Integral do município de Erechim/RS, sendo que nem todas as escolas referem isso em seus PPPs, como veremos a seguir.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Art. 12, § 2º, estabelece que a jornada em

tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

Neste sentido, é fundamental que as Escolas de Educação Integral pensem e realizem o planejamento das práticas avaliativas para suas atividades do Programa Mais Educação, com o intuito de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

Seguimos a análise, buscando perceber qual a relação que estudantes e professores estabelecem na avaliação. Com esse objetivo, temos a contribuição de duas escolas que caracterizam este processo. A avaliação, para a “Escola A”, possibilita “enxergar os estudantes como pessoas com diferentes histórias de vida, representando locais e espaços de aprendizagem distintos, bem como que cada educando precisa encontrar-se como autor e apropriar-se de seu lugar como sujeito na situação de aprendizagem que está acontecendo.” Considera que “avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao educando o seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.” Para a “Escola E”, “no decorrer das atividades pedagógicas, professor e estudante avaliam o processo ensino-aprendizagem, localizando e interpretando as falhas em conjunto, buscam a melhor forma de saná-las.”

Desta maneira, a ideia de uma avaliação de qualidade na Educação Integral das escolas vem se estabelecendo através dos dados dos documentos. E sabemos que realmente as escolas precisam caminhar neste contexto de avaliação, que considera o estudante em sua formação integral, através do acompanhamento individual de cada um, percebendo suas características, e que cada um aprende de forma diferente.

Outro aspecto relevante, para a análise do trabalho, envolve os Conselhos de Classe das escolas. Sabemos que os Conselhos também são fundamentais na prática avaliativa, pois é a partir deles que muitas decisões são tomadas e muito é explicitado sobre o processo de aprendizagem de cada estudante.

Desta forma, os Conselhos de Classe devem discutir a avaliação numa perspectiva participativa e dialógica da aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, a LDB 9394/96 (BRASIL, 2010 a, p. 17), em seu Art. 14, inciso II, estabelece que a gestão democrática esteja prevista na participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Deste modo, as “Escolas A, B, C, D, E, F” estabelecem que os Conselhos de Classe acontecem trimestralmente e são constituídos pela participação da equipe diretiva,

coordenação pedagógica, professora de apoio ao processo de aprendizagem, e todos os professores. As “Escolas A e F” falam ainda da participação dos estudantes nos Conselhos.

Portanto, existe uma questão polêmica sobre a participação dos estudantes nos Conselhos de Classe. A partir do que analisamos, notamos que duas escolas integram a participação dos estudantes em seus Conselhos, e, por outro lado, nos perguntamos: Como essa participação acontece? Será que os estudantes têm a oportunidade de expressar suas sugestões e críticas levantadas pela turma? São informados dos critérios utilizados para avaliar a turma e cada um? E as escolas que ainda não possibilitam a participação dos estudantes?

Notamos que não é uma tarefa fácil a participação dos integrantes da comunidade nos Conselhos, mas estes devem perceber que o trabalho coletivo se torna necessário, para que a avaliação seja exercida de forma significativa. Considerando ser um momento de perceber o crescimento dos estudantes, não levando em consideração somente as notas obtidas em provas e trabalhos, mas avaliando-os de uma maneira integral, notamos a importância de os Conselhos de Classe estarem bem representados e organizados, para que os aspectos mencionados sejam levados em consideração.

Destacamos outro aspecto importante nos Conselhos de Classe, que é a participação da professora comunitária responsável pelo Programa Mais Educação. Analisando os dados, percebemos que somente a “Escola A”, refere-se a esta questão em seu Projeto Político-Pedagógico: “a professora Comunitária participará do Conselho de Classe, para que em conjunto com os demais professores do ensino comum realizem a avaliação de cada estudante participante do programa, destacando as dificuldades que podem ser reforçadas no turno contrário.”

Neste contexto, a “Escola A”, em seu Conselho de Classe, está preocupada com os processos de ensino e de aprendizagem, de forma que levem o professor a investigar e refletir sobre os resultados da aprendizagem, centralizando o seu foco no estudante, reformulando e propondo novas metodologias de ensino, para a garantia de uma aprendizagem significativa.

Após a análise feita, percebemos que a maioria das escolas de Educação Integral não referem-se muito sobre como a avaliação acontece nas práticas do Programa Mais Educação. Mas em todos os Projetos Político-Pedagógicos as escolas mencionam que contam com as atividades do Programa Mais Educação e até descrevem a função do professor comunitário, mas não especificam qual a participação deste nos planejamentos e nos Conselhos de Classe.

As escolas “B, C, E” descrevem em seus PPP as atribuições do professor comunitário. Para a “Escola B”, a função é “promover a articulação das atividades complementares

desenvolvidas com as atividades da educação formal por meio das mais diversas estratégias; acompanhar o desenvolvimento individual de cada estudante que participa dos Programas”. Para a “Escola C”, a função do professor comunitário é “articular juntamente com as equipes diretivas as necessidades pedagógicas dos estudantes que participam do Programa Mais Educação”. E, por fim, a “Escola E” menciona suas atribuições, que são: “refletir com os educadores sobre o processo ensino/aprendizagem, identificando problemas e buscando soluções que viabilizem a proposta metodológica do Programa; apresentar o relatório trimestral das atividades do projeto à Direção e Coordenação da SME – documentar e analisar os resultados dos trabalhos, reorientando-os; supervisionar o processo de atualização de aprendizagem, acompanhando e analisando os resultados do desempenho dos estudantes”.

Portanto, notamos que há controvérsias entre os Projetos Político-Pedagógicos, sendo que nos perguntamos como é possível uma integração entre o ensino regular e as atividades do turno inverso proporcionadas pelo Programa Mais Educação, se os professores responsáveis pelo Programa não fazem parte dos Conselhos e planejamentos? Será que as atividades não são realizadas de forma isolada? Certamente ficamos em dúvida se há uma continuidade das aprendizagens e saberes entre o ensino regular e as atividades do turno inverso.

De certa forma, a falta da participação dos responsáveis pelo Programa Mais Educação nos conselhos e planejamentos está associada ao motivo de não receberem auxílio financeiro para participar destes, sendo que a remuneração de seu trabalho é por hora trabalhada, ocasionando, assim, um distanciamento do trabalho em conjunto com o ensino regular.

Apontamos também como consequência deste distanciamento entre o ensino regular e as atividades do Programa Mais Educação a desvalorização dos monitores do Programa, já que, na maioria das vezes, estes não recebem hora extra para participarem dos planejamentos e Conselhos de Classe realizados nas escolas de Educação Integral. De certa forma, isso ocasiona uma ruptura entre a escola do turno regular daquela do turno inverso por não ocorrer um trabalho em conjunto. E, nesse sentido, está faltando um investimento do governo, que não percebe que, assim, os monitores, muitas vezes, são obrigados a deixar o Programa por falta de condições financeiras.

A rotatividade dos profissionais que fazem parte do Programa Mais Educação vem dificultando a integração da proposta pedagógica entre o ensino regular com o inverso, contribuindo também para a falta de articulação entre os professores da escola com os



monitores. Essa rotatividade tem se dado em função do baixo valor da bolsa<sup>1</sup> e pela falta de incentivo para uma formação continuada para os monitores, sendo que, desta forma, fazem parte do Programa, mas desconhecem seus objetivos e metas para a realização de um trabalho de qualidade e em conjunto com o ensino regular.

Neste contexto, a Educação Integral das escolas do município apresenta um cenário bastante problematizador, sendo que a qualidade das práticas pedagógicas é prejudicada pelos aspectos aqui mencionados.

Lembrando que as escolas do município de Erechim/RS proporcionam a Educação Integral pela jornada ampliada, através do Programa Mais Educação, o último ponto a ser analisado no trabalho refere-se à avaliação dessas atividades. Sendo assim, buscamos compreender como as escolas consideram e compreendem em seus PPP essas atividades de avaliação.

São três escolas que referem em seus PPP sobre a avaliação das atividades do Programa Mais Educação. As “Escolas A, E e F” descrevem em seu Projeto Político-Pedagógico que “uma vez entendidas como atividades complementares ao processo de ensino aprendizagem, as oficinas de Educação Integral, que motivam, fortalecem e qualificam as práticas de ensino, devem ser consideradas e avaliadas dentro deste processo. Acreditamos que não deve haver uma avaliação separada das atividades curriculares. Portanto, a avaliação deve contemplar o processo de ensino aprendizagem como um todo.”

Desta forma, somos levados a refletir e a nos questionarmos sobre as demais escolas de Educação Integral que não mencionam em seus Projetos Político-Pedagógicos a avaliação das atividades do Programa Mais Educação. Será que existe um acompanhamento dos estudantes nas atividades do turno inverso? Se não ocorre a avaliação das atividades, como os profissionais da educação integram o turno regular com o turno inverso? Existe um trabalho pedagógico em conjunto? Desta forma, os estudantes são avaliados integralmente?

Conforme a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, em seu Art. 2º, inciso II, o Programa Mais Educação tem por finalidade: contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar.

Percebe-se que as escolas “A, E e F” fazem um acompanhamento das atividades do Programa Mais Educação e realizam uma integração destas atividades com aquelas realizadas

---

<sup>1</sup> O Manual Operacional de Educação Integral apresenta o valor máximo de ressarcimento para despesas de transporte e alimentação do voluntário de R\$ 40,00 por dia.

no ensino regular. Com isso, buscam, através da avaliação, contemplar de forma integral todo o processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes.

Segundo o Ministério da Educação, em sua publicação Programa Mais Educação: Passo a Passo,

o ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 06).

Entendemos que as atividades do Programa Mais Educação que contemplam a Educação Integral são fundamentais para a realização de uma educação de qualidade, e é através da avaliação destas atividades, juntamente com as do ensino regular, que esta qualidade é alcançada.

A “Escola A” descreve assim como a avaliação destas atividades acontece em seu Projeto: “quanto às oficinas Pedagógicas Complementares e o Programa Mais Educação, no final de cada trimestre é emitida uma ficha de acompanhamento de cada estudante, onde consta a avaliação de cada atividade e estes recebem conceitos: Bom, Muito Bom, Regular ou Melhorar conforme seu nível de desempenho e conhecimento.” Esta escola menciona também que, “no programa Mais Educação, a partir de contrapartida da SMEd, os estudantes do Anos Finais recebem acompanhamento pedagógico denominado Reforço Escolar nas áreas de matemática e língua portuguesa, o que contribui para o desempenho do mesmos no Ensino Regular. Ao final de cada semestre os monitores, professores e estagiários realizam uma avaliação qualitativa de cada estudante inscrito no Programa, sendo que esta é anexada ao Boletim Escolar e entregue aos responsáveis.”

Com isso, percebemos a integralidade da prática avaliativa desenvolvida na “Escola A”, pois possibilita que o professor comunitário participe do Conselho de Classe e realize a avaliação de cada estudante de suas atividades do Programa Mais Educação. Portanto, a escola parece preocupada com a aprendizagem de seus estudantes, buscando estabelecer um laço entre o Ensino Regular e as atividades do Programa Mais Educação.

Sabemos que a Educação Integral é comprometida com a qualidade da educação e busca a realização desta através de suas metas e objetivos. Neste sentido, nos referimos à Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu Art. 37, que estabelece:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010).

Em contrapartida, sabemos que a realidade da educação brasileira nem sempre é desenvolvida nesta perspectiva. Muitas escolas adotam em sua rede de ensino a Educação Integral, mas desconhecem seus objetivos e metas: desse descaso, resulta o fracasso escolar, ou seja, as escolas adotam as atividades do Programa Mais Educação, mas não preparam seus professores para trabalharem com esta prática, estabelecendo, desta forma, o isolamento das atividades do ensino regular.

O Programa Mais Educação, implantado nas escolas públicas com a finalidade de garantir a qualidade do ensino público e fomentar a Educação Integral, necessita de maiores investimentos em infraestrutura, sendo que as escolas, na maioria das vezes, não estão preparadas e não têm organização estrutural para atender ao Programa.

Nesta perspectiva, Fernandes e Ferreira (2013, p. 05) explicam

a implantação do programa de educação integral não é muito simples, é um processo demorado e que muitas vezes não consegue atender a demanda de alunos, considerando que não há vagas para que todos os alunos sejam inseridos. Além disso, a estrutura física das escolas precisa ser modificada e ampliada para conseguir realizar as atividades propostas. Trata-se, pois, de um desafio a ser enfrentado no âmbito das políticas públicas. A implementação do Programa Mais Educação (ou outros programas similares) exige uma análise acurada acerca do ambiente escolar, além do compromisso de fazer as devidas modificações para que se possa realizar um trabalho pedagógico de qualidade [...].

Neste contexto, percebemos a importância da parceria entre as escolas e as demais instituições sociais, que qualificam as práticas educativas realizadas no Programa Mais Educação. Desta forma, é necessário que aconteça nestes espaços, dentro ou fora da sala de aula, a articulação entre os conteúdos escolares com as atividades do Programa, para a efetivação de uma formação completa do ser humano.

Ressaltamos a necessidade de turno e contraturno caminharem juntos, possibilitando um trabalho conjunto entre os profissionais, de maneira a alcançar a formação integral dos estudantes. Assim também, a valorização dos profissionais da escola e do Programa Mais Educação, como forma de incentivá-los para a realização de práticas pedagógicas engajadas e preocupadas com a qualidade da educação.

Acreditamos que é primordial que as escolas proporcionem à comunidade escolar estudos sobre a intencionalidade e a importância da Educação Integral, através de palestras, reuniões, grupos de estudos, entre outros, para que esta prática seja compreendida e praticada de forma significativa.

Percebemos que a Educação Integral é essencial para a qualidade da educação de nossas escolas e que a avaliação deve acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem de cada estudante, seja no Ensino Regular ou nas atividades do Programa Mais Educação; dessa forma, o sujeito está sendo respeitado e avaliado em sua totalidade.

## CONCLUSÃO

Com este trabalho, percebemos que a avaliação é fundamental à educação. Avaliar não consiste somente em aplicar provas e atribuir notas; esta prática vai muito além. A avaliação precisa ser concebida numa perspectiva contínua, diagnóstica, formativa, investigativa, a qual busca compreender as facilidades e dificuldades de seus estudantes.

A avaliação é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, e os professores devem proporcionar esta prática de forma significativa e motivadora aos estudantes. Sendo assim, a avaliação é inseparável da aprendizagem, elas devem caminhar juntas.

Através desta pesquisa, convencemo-nos de que o papel do professor na avaliação é muito importante, pois é através desta prática que os educadores devem enxergar seus estudantes como sujeitos com histórias de vida, características e interesses diferentes, devendo considerar todos esses aspectos na hora de avaliar cada um.

Desta forma, podemos ressaltar que a avaliação serve de estratégia para a reflexão e formulação da prática docente, levando a propor novas metodologias de ensino para a garantia da aprendizagem.

Ao concluir o trabalho, percebemos a relevância de a avaliação estar embasada teoricamente e estruturada de forma coerente no Projeto Político-Pedagógico, sendo que este documento identifica a escola e serve de guia para todos os envolvidos no processo educativo.

Por meio deste trabalho, refletimos sobre a avaliação na educação dos estudantes das escolas municipais de Erechim/RS, de forma a compreender o desafio das práticas educativas, no contexto da Educação Integral. Desta maneira, conhecemos as possibilidades de organização da avaliação de cada escola, através de seu Projeto Político-Pedagógico.

Após analisar minuciosamente o Projeto Político-Pedagógico de cada escola de Educação Integral do município de Erechim/RS, percebemos que todos retratam a concretização de uma avaliação de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, uma prática que, efetivamente, se caracteriza como um processo contínuo, diagnóstico, formativo e cumulativo.

As escolas de Educação Integral mencionam em seus PPP a importância de a prática avaliativa considerar cada estudante como pessoa com características e interesses diferentes, e por isto cada um é estimulado e avaliado individualmente. Neste contexto, a realização da

prática avaliativa possibilita aos professores e estudantes interpretarem as falhas em conjunto, sanando-as da melhor forma possível.

A análise dos PPP aponta que as escolas proporcionam os Conselhos de Classe de forma democrática e que envolvem a comunidade escolar. Em contraste ao exposto, constatamos que somente uma escola de Educação Integral possibilita que a professora comunitária do Programa Mais Educação participe do Conselho de Classe, apresentando, desta maneira, as demais escolas, um afastamento da proposta da Educação Integral, que é estabelecer uma integralidade e um trabalho em conjunto entre o ensino regular com as atividades do Programa Mais Educação.

Através da análise feita, ressaltamos que das seis escolas de Ensino Fundamental do município, três mencionam a avaliação das atividades do Programa Mais Educação, pois consideram as atividades do Programa como complementares ao ensino regular e devem ser avaliadas dentro do processo, não sendo separadas das atividades curriculares. Desta forma, percebem a avaliação como um processo que contempla os processos de ensino e de aprendizagem como um todo.

É relevante destacarmos que, das três escolas mencionadas acima, somente uma descreve detalhadamente como realiza a prática avaliativa das atividades do Programa Mais Educação. Portanto, a maioria das escolas não construiu um Projeto Político-Pedagógico específico para a Educação Integral, utilizando o mesmo Projeto do turno regular. Mas, de certa forma, como vimos, todas as escolas de Educação Integral têm a intenção e a preocupação de realizar a avaliação de forma significativa e considerar o estudante em sua totalidade.

Ao buscar sustentação legal nos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), percebemos que as escolas de Educação Integral, referindo-se à avaliação dos estudantes, norteiam seus PPP através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que visa à mobilização pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Neste sentido, as escolas seguem algumas das diretrizes dos documentos para realizarem a avaliação dos seus estudantes. Portanto, existe uma aproximação com os conteúdos dos Projetos Político- Pedagógicos das escolas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus Art. 8º e 9º, que visam à qualidade do ensino, e por meio do Art. 47, que trata sobre a avaliação da aprendizagem como função diagnóstica e como concepção que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida.

As escolas baseiam-se também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, através dos Art. 30 e 32, que consideram os três primeiros anos do Ensino Fundamental um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, e sim, de aprofundamento das aprendizagens básicas, e seguem os princípios da avaliação, que é assegurada como parte integrante do currículo. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas aproximam-se do Art. 14, inciso II, o qual estabelece a gestão democrática nos Conselhos Escolares ou equivalentes, e em seu Art. 24, inciso V, que se refere à verificação do rendimento escolar e que menciona critérios a serem seguidos na avaliação. E pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu Art. 2º, que segue algumas diretrizes para a qualidade da avaliação.

Notamos a aproximação entre os dados dos Projetos Político-Pedagógicos com a proposta do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, que buscam nortear a prática avaliativa de forma a considerar o estudante em sua completude, desta forma, as escolas de Educação Integral deixam clara a sua intenção de avaliar na mesma perspectiva, considerando cada estudante em todos os seus aspectos.

Por fim, destacamos a importância das escolas que já incluíram em seus Projetos Político-Pedagógicos a avaliação das atividades do Programa Mais Educação, nos quais defendem e buscam a qualidade da Educação Integral. Desta forma, vemos que estas escolas estão embasadas na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que vem justamente com a finalidade de delinear os objetivos e metas da Educação Integral com o intuito de proporcionar para as escolas as diretrizes para a qualidade na educação.

Portanto, realmente as atividades do Programa Mais Educação que contemplam a Educação Integral das escolas são fundamentais para a realização de uma educação de qualidade, e é através da avaliação destas atividades juntamente com as do ensino regular que esta qualidade é estabelecida.

Constatamos que a experiência da Educação Integral, em jornada ampliada por meio do Programa Mais Educação nas escolas de Erechim/RS, é uma experiência recente ainda, e as escolas estão aprimorando sua prática e estabelecendo suas metas e objetivos da avaliação para as atividades do Programa.

Esperamos, portanto, que as escolas de Educação Integral do município de Erechim/RS continuem caminhando para a qualificação de suas redes de ensino e o seu trabalho coletivo colabore para uma educação e uma avaliação diferenciada, motivadora e que compreenda seus estudantes em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

BACKES, Dorimar Dal Bosco. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem: Conceitos e Concepções.** Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao\\_dorimar.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A Avaliação na Educação Básica Entre Dois Modelos. **Educ. Soc.** v. 22. n. 75. Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** 3. ed. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Muitos Lugares para Aprender.** CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 4 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 3 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Redes de Aprendizagem:** boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: UNICEF, 2008. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/edes\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/edes_de_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 6 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 3 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010 a.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação:** Passo a Passo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16689&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115)>. Acesso em: 4 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, 2013 a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114)>. Acesso em: 3 jan. 2014.



\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em: 3 dez. 2013 b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>. Acesso em: 7 dez. 2013 c.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Scielo**, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr.2009.

CORÁ, José Elcio; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sergio (Orgs.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada**. Chapecó, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FERNANDES, Fernanda Oliveira; FERREIRA, José Heleno. **Educação em Tempo Integral: Novos Desafios para a Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempoinTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

FILIPOUSKI, Maria Ribeiro; MARCHI Diana Maria; SCHAFFER, Neiva Otero (Orgs.). **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011 a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011 b.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de Avaliações e Práticas Avaliativas na Escola: Entre Possibilidades e Dificuldades**. PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393\\_1920.pdf](http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque. Análise do conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.arco.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.arco.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 27 dez. 2013.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação), 134f. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.